

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO CURRICULAR PORTUGUÊS – BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA (1989-2024)

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.175>

Bianor Valente e Teresa Leite

Resumo

Este primeiro capítulo descreve a profusão de alterações curriculares nacionais desde 1989/1990 até aos dias de hoje, com principal foco no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para além da matriz curricular, estas mudanças incidem, essencialmente, nas orientações programáticas para as diferentes áreas disciplinares, com acentuada frequência em Português e Matemática. Duas questões principais pautam estas alterações, revelando intermitências e descontinuidades: por um lado, a autonomia e flexibilidade curricular e, por outro, a existência de áreas curriculares não disciplinares e transversais.

Recorrendo à análise documental, analisa-se a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações dos documentos curriculares de carácter geral e das diferentes áreas disciplinares nas reorganizações do currículo nacional. Dá-se particular relevo ao currículo do 1.º CEB, pelas suas singularidades e, em especial, pela necessidade de ter em conta o regime de monodocência que enforma indelevelmente os diferentes tempos e modos de desenvolvimento curricular neste nível de ensino. Como conclusão, resumem-se as tendências e dilemas das sucessivas alterações curriculares, visando contribuir para a necessária reflexão neste âmbito.

1. O currículo em Portugal: fundamentos, continuidades e intermitências

A política curricular “é um aspeto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes educativos têm sobre ele” (Gimeno, 2000, p.109). As questões centrais da política curricular podem ser equacionadas no quadro da definição de quem toma decisões no âmbito curricular e das repercussões dessas decisões no próprio currículo, nas escolas, nos alunos e nos professores (Bolívar, 1999).

Assim, a política curricular define a distribuição do poder pelos três níveis de decisão geralmente considerados para o desenvolvimento curricular: o nível político-administrativo (administração central), o nível de gestão (escolas) e o nível de realização (sala de aula) (Pacheco, 1996).

Roldão (1999) e Roldão e Almeida (2018) chamam a atenção para a relevância e pertinência atual do processo que designam como “binómio curricular”, considerando dois grandes níveis de decisão: o nível central, definindo as orientações curriculares nacionais e o nível contextual, operacionalizando e gerindo o currículo. Este binómio, porém, toma formas muito diferenciadas nos países de tradição curricular centralizada, como no caso português, e nos países tradicionalmente descentralizados, em que a autonomia local esteve sempre presente. Nos primeiros, a autonomia das escolas ou a margem de autonomia que lentamente foi dada às escolas entra em conflito com a visão instituída de currículo nacional único, confundido com programa ou conjunto de programas; nos segundos, o currículo nacional, mesmo que reduzido a *core curriculum*, surge como um fator de regulação e uniformização sentido como constrangedor do trabalho escolar (Roldão & Almeida, 2018). Com base em Skilbeck (1994), as autoras definem *core curriculum* como “o máximo de aprendizagens comuns a garantir”, contrariando o sentido que por vezes lhe é atribuído de “currículo mínimo”. A adoção de uma política curricular assente neste binómio implica o equilíbrio entre o *core curriculum* emanado das estruturas centrais e “uma variedade de formatos contextuais relacionados com a diversidade dos estudantes e dos seus contextos” (Roldão & Almeida, 2018, p.98).

A tomada de decisões relativas à política curricular é ainda influenciada pelos relatórios, orientações e recomendações internacionais, influência que, em Portugal, é especialmente notória a partir do final do século XX, “contribuindo nos países de tradição centralista, para a passagem do paradigma de currículo uniforme, prescritivo, para um paradigma da contextualização curricular” (Roldão & Almeida, 2018,

p.97). Neste âmbito, a OCDE, a UNESCO e a ONU têm tido um papel fundamental. Fernandes (2011) estabelece uma associação direta entre diversos relatórios produzidos por organismos internacionais e medidas específicas tomadas a nível nacional, designadamente através da criação de programas de combate ao insucesso escolar, apoio à inclusão de minorias, instrumentos de apoio à monitorização da qualidade da educação, definição de agendas educativas, conhecimento e comparação dos resultados dos alunos. Pelo impacto que tem nos media e conseqüente pressão da opinião pública, estudos internacionais sobre os resultados dos alunos, como o PISA, influenciam também as políticas curriculares nacionais, designadamente no que se refere à língua materna e matemática, dando a estas disciplinas um estatuto curricular valorativo em relação às restantes.

A política curricular implica “tomada de decisões, centralizadas ou não, sobre os saberes a ensinar na escola e os processos de os ensinar e fazer aprender” (Fernandes, 2011, p.81). Os saberes a ensinar na escola, sobretudo aqueles que compõem o currículo comum obrigatório, provêm do consenso social possível sobre as necessidades culturais comuns e essenciais, num determinado tempo (Gimeno, 2000). Nas sociedades democráticas e globalizadas atuais, porém, esse consenso é difícil de alcançar, dada a heterogeneidade cultural e a pluralidade de necessidades e interesses que as caracteriza. Essa dificuldade foi exponenciada pela universalização e extensão da escolaridade básica que veio pôr em causa opções curriculares tradicionalmente aceites e interiorizadas por diferentes gerações. Com efeito, “a evidência de discrepâncias entre o currículo – conteúdos e métodos – e os seus destinatários reais e diversos fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e mal-estar docente” (Rodão, 2013, p.17), tornando central o debate sobre a relevância curricular.

Novas necessidades económicas e sociais, novos desafios gerados pela heterogeneidade cultural da sociedade e pela facilidade do acesso à informação, novos problemas levantados pela frequência escolar cada vez mais prolongada de alunos provenientes de extratos sociais com menor acesso à cultura dominante e ainda “a transferência para a instituição escolar de missões educativas que outras instituições desempenharam em outros momentos históricos” (Gimeno, 2000, p.56) são alguns dos fatores que justificam a necessidade de reconceptualização curricular, a nível das diferentes disciplinas. São também esses fatores que estão na origem da introdução no currículo de áreas não disciplinares e de áreas transversais às diferentes disciplinas (Roldão, 2013).

As áreas curriculares não disciplinares, presentes em várias orientações internacionais sobretudo no que se refere ao currículo para os primeiros anos de escolaridade, visam ajudar os alunos a: (i) aprender

a aprender, numa perspetiva de apoio ao estudo, incluindo capacidades básicas de extrair, sintetizar e relacionar informação, mas também o pensamento crítico e criativo; (ii) articular e integrar conhecimentos, facilitando a associação de novos conhecimentos aos anteriores, a interesses prévios e a sua adequada mobilização em diferentes situações e desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas, testando ideias e tomando decisões.

As áreas curriculares transversais surgem em duas dimensões: por um lado, relacionadas com valores e atitudes, correspondendo à função socializadora da escola e à finalidade de desenvolvimento global do indivíduo; e, por outro lado, relacionadas com conhecimentos e capacidades, abrangendo temas emergentes em campos tão diferentes quanto as tecnologias de informação e comunicação, a educação ambiental, a educação para a saúde, o empreendedorismo. A primeira dimensão esteve, desde sempre, ligada à escolarização, sobretudo nos primeiros anos, assumindo um claro pendor político-ideológico¹; a segunda é mais recente e corresponde a uma ampliação do currículo face a novas necessidades e/ou preocupações sociais.

O presente capítulo pretende analisar as transformações curriculares que ocorreram nas últimas décadas em Portugal, bem como abordar alguns dos estudos realizados sobre a interpretação e implementação dessas mudanças, análise que constituirá a base para refletirmos sobre os avanços e recuos do desenvolvimento curricular em Portugal. De acordo com Roldão (2017, p.38), o termo “reforma curricular” aplica-se a “um sistema coerente de aprendizagens a oferecer e garantir aos cidadãos, assente num corpo de princípios, finalidades, áreas de conhecimento e desenvolvimento, organizados segundo a respetiva progressão, articulados horizontal e verticalmente.” A autora defende que, no século XX português, apenas duas medidas políticas podem ser consideradas reformas curriculares: a chamada reforma Veiga Simão, em 1972-1973, que não chegou a ser totalmente formalizada e desenvolvida; e a reforma de 1989-1990, elaborada durante o ministério de Roberto Carneiro, reforma que integrou e deu coerência às mudanças educativas emanadas desde 1974, reorganizando a estrutura e conteúdos curriculares e as orientações para a avaliação dos alunos (Roldão, 2017). Em ambos os casos, pretendia-se que estas reformas curriculares se inserissem em reformas do sistema educativo, caracterizando-se por uma perspetiva estruturante e ampla de currículo, por oposição a uma visão meramente programática e prescritiva.

Tendo em conta a definição anterior, no presente capítulo abordam-se as principais alterações curriculares em Portugal nas últimas décadas, considerando as mudanças subseqüentes à reforma de 1989-1990 como reorganizações curriculares, constituindo-se como atu-

¹ Veja-se, a este respeito, as orientações do Estado Novo para o Ensino Primário (cf. Carvalho, R.,1996, História do Ensino em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian).

alizações do currículo que procuram responder à evolução das necessidades sociais e educativas na perspetiva ideológica e política dos governos que as decretaram.

Definindo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) como ponto de partida, a ocorrência de alterações curriculares demarca quatro períodos na configuração do currículo português. Pacheco e Sousa (2018) consideram-nos ciclos de mudança e designam-nos como: reforma curricular (1989); gestão flexível (2001); reforma curricular parcial (2012); inovação pedagógica (2017). Recorrendo aos mesmos marcos temporais, nesta obra optámos por alterar estas designações, visando facilitar o seu reconhecimento imediato pelos professores: Reforma curricular pós-revolução (1989-1990); Currículo por competências e gestão flexível do currículo (2000-2001); Metas Curriculares (2011-2012); Perfil dos alunos e Aprendizagens Essenciais (2017-2018).

O *corpus* da análise documental que serviu de base para a elaboração deste capítulo foi constituído pelos diplomas legais que aprovam e regulamentam as reestruturações curriculares e pelos currículos e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de 1990 a 2018. De forma a enquadrar o percurso do currículo neste nível de ensino antes da elaboração da Reforma Curricular de 1989-1990, consultaram-se também os programas do Ensino Primário elaborados entre 1975 e 1989.

Nesta obra, adota-se a noção de currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar” (Roldão, 1999, p. 24). Para a distinção entre currículo e programa, opta-se pela proposta de Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) que consideram que o primeiro consubstancia a orientação do ensino num sistema educativo e o segundo incide na definição das aprendizagens a realizar em cada área curricular, estabelecendo-se entre eles uma relação hierárquica, uma vez que o currículo inclui e orienta os programas de ensino.

2. Principais alterações curriculares em Portugal nas últimas décadas

A Reforma Curricular pós-revolução (1989-1990)

Após a Revolução dos Cravos em 1974, que marcou o fim do regime ditatorial, o país entrou num período de mudanças abrangentes em vários setores, incluindo a educação.

O ano de 1986 foi crucial, dada a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que estabeleceu os princípios orientadores do sistema educativo português e em que o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – passou a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais.

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) apresentou a Proposta Global de Reforma (PGR), um documento abrangente que visava revolucionar diversos aspetos da educação no país e que ficou conhecida como a reforma Roberto Carneiro, adotando-se o nome do responsável pelo Ministério da Educação do XI governo constitucional (1987-91).

No ano seguinte, em 1989, o governo português promulgou o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, um marco legislativo que concretizou as diretrizes propostas pela PGR. Esse decreto-lei não apenas aprovou os planos curriculares para o 1.º, 2.º e 3.º CEB, mas também estabeleceu as opções que fundamentam a organização curricular: valorização do ensino da Língua Portuguesa; criação de uma área transversal de Formação Pessoal e Social²; perspectiva interdisciplinar do currículo; abordagem formativa da avaliação; reforço das estruturas de apoio; incentivo à autonomia curricular; formação integral do educando. As propostas inovadoras concentraram-se, essencialmente, na criação da Área-Escola, criada com o objetivo de “concretizar os saberes através de projetos multidisciplinares e a articulação entre a escola e o meio” (art. 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto); nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, nas Atividades de Complemento Curricular e nas Atividades de Apoio Pedagógico (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).

A aplicação dos planos curriculares e dos respetivos programas foi feita em regime de experiência pedagógica (1.º ano no ano letivo de 1989-1990 e gradativamente pelos anos seguintes) (Portaria 782/90, de 1 de Setembro). A aplicação experimental incluía um primeiro ano de experimentação, avaliação e reformulação, um segundo ano de consolidação dos programas reformulados e um terceiro ano de aplicação generalizada.

O facto de a elaboração dos programas ter recaído em especialistas das disciplinas, das equipas terem trabalhado por disciplinas e não por áreas, da disseminação ter sido feita apenas nas escolas em regime de experimentação e de se ter centrado nos programas e não na sua fundamentação, assim como ter sido escassa a formação dos docentes nestas temáticas e do próprio faseamento da reforma prever prazos tão curtos, constituem críticas apontadas por Lima (1994), assim como pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1994). Com efeito, a maior crítica à reforma educativa do final dos anos 80 incidiu no facto de esta se restringir à reforma curricular, não afetando o sistema educativo em

² Em alternativa à Religião e Moral

termos globais (Fernandes, 2011). Porém, apesar dessa centralidade e de uma visão integradora das alterações realizadas, as perspectivas sobre o currículo foram escassamente inovadoras, permanecendo a visão tradicional sobre as disciplinas (Roldão, 1999; Pacheco, 1996; Leite, 2003). Como refere Fernandes (2005), a reforma foca-se na matriz curricular e na introdução de atividades não disciplinares a que é atribuído um estatuto diferente daquele que suporta as atividades curriculares e que, de algum modo, contraria as perspectivas curriculares integradoras e interdisciplinares assumidas anteriormente pela CRSE (1987).

O estudo apresentado por Pacheco (1996) sobre o impacto desta reforma curricular no pensamento e na ação do professor destaca que, inicialmente, a mesma conseguiu gerar entusiasmo, adesão e participação tanto dos professores quanto da sociedade em geral. No entanto, ao longo do tempo, esse entusiasmo foi substituído por desânimo, dúvidas e incertezas. De acordo com o mesmo autor, a inovação curricular presente nesta reforma foi pensada e planeada pela administração central para depois ser aplicada pelos docentes, configurando um processo centralizado e tendencialmente burocratizado que conflituava com os princípios de autonomia das escolas e flexibilidade curricular que enunciava. Como refere Nóvoa (1992), esta reforma pretendeu conjugar aspetos que, na sua essência, são contraditórios, uma vez que defendia uma autonomia que acabou por desembocar em práticas burocráticas e uma participação a que se sobrepunham processos de decisão centralizada. Alonso et al. (2001) destacam, também, a ambiguidade presente no discurso oficial da reforma. Enquanto se promovia a ideia do professor como investigador, autónomo e reflexivo, por outro lado, continuava-se a regular a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, colocando os professores numa situação em que podiam optar por ignorar tais regulamentações ou ficar sobrecarregados pelo peso da intensificação.

Além disso, a falta de clareza quanto ao modelo de construção curricular adotado também foi apontada como uma falha significativa, não existindo uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular, o que gerou incertezas e inconsistências (Pacheco, 2006).

Portanto, e apesar do amplo debate suscitado, a reforma curricular parece ter ficado restrita à modificação dos programas e da avaliação, implementada através de uma estratégia de cima para baixo, baseada numa lógica administrativa (Pacheco, 2000; Fernandes, 2011).

Currículo por competências e gestão flexível do currículo (2000-2001)

Em resposta aos desafios e insucessos da reforma curricular de 1989, no ano letivo 1996-1997, o Departamento da Educação

Básica do Ministério da Educação (XIII e XIV governos, 1995-1999 e 1999-2002 respetivamente) iniciou um processo de reflexão participativa sobre os currículos do ensino básico. No âmbito desta reflexão é lançado o projeto Gestão Flexível do Currículo, formalizado através do Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho. Seguiu-se um período de experimentação, acompanhamento, produção de materiais numa rede de escolas (1997-2000). Este projeto culminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que definiu os princípios e o plano estratégico para o desenvolvimento da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), marcando o início da disseminação do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (ME, 2001) a todas as escolas do ensino básico em Portugal.

O normativo declara a necessidade de “ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), perspetivando-o como “o conjunto das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (art.º 2.º, n.º 1). Isso implicava, de acordo com os pontos 3 e 4 do artigo 2.º, conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma, visando a adaptação do currículo nacional ao contexto específico de cada escola e turma. Tratava-se, portanto, de um diploma em que as escolas são entendidas como espaços de construção partilhada do currículo, através da criação de uma cultura de projeto (Alonso, 2004). Visava-se a concretização do binómio curricular a que fizemos referência anteriormente, defendendo-se que a gestão curricular local favorece a tomada de decisões mais adequadas às características da população, incorporando realidades locais e situações específicas das escolas e do meio em que se inserem (Leite, 2005).

Nesta RCEB assumiu particular relevo a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do ensino da língua materna, matemática e línguas estrangeiras.

Por influência das orientações internacionais, é também introduzida no currículo português a noção de competência, definida como “saber em ação”, um saber que integra “as capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas” (ME, 2001, p.9). Este documento propôs um conjunto abrangente de competências, aplicáveis de forma transversal aos três ciclos da educação básica, além de especificar competências particulares para cada área disciplinar. É importante ressaltar que este documento não implicou a revogação de outras diretrizes, pois a intenção era que os programas

em vigor fossem interpretados à luz dessas competências.

Assim, esta reorganização curricular constitui um exemplo de políticas curriculares alicerçadas numa lógica de desenvolvimento de competências e promoção da autonomia das escolas e dos professores, no âmbito da decisão curricular (Roldão, 2015).

A estrutura curricular definida em 2001 foi ajustada em 2002, incorporando as Tecnologias de Informação e Comunicação como área curricular disciplinar³ e estabelecendo a avaliação sumativa externa (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro).

É de salientar que a implementação da CNEB ocorreu paralelamente à constituição dos Agrupamentos de Escolas. Este processo foi iniciado em 2000 com a organização de agrupamentos horizontais (escolas do 1.º CEB e jardins de Infância) e desenvolveu-se, a partir de 2002, através da criação de agrupamentos verticais, medida que gerou grande resistência entre os professores (Fernandes, 2011).

A RCEB foi complementada pela criação, em 2006, na vigência do XVII governo constitucional (2005-2009), dos Programas Nacionais de formação contínua de professores (Matemática, Português e Estudo do Meio), implementados em colaboração com as instituições de formação docente.

O Projeto “Metas de Aprendizagem”, introduzido no contexto da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional pelo Ministério da Educação (XVIII governo constitucional, 2009-11) em dezembro de 2009, foi uma resposta às dificuldades enfrentadas por escolas e professores em se adaptar a uma nova abordagem curricular. Estas metas foram concebidas como referenciais de gestão curricular, voluntárias e não normativas, buscando esclarecer o essencial a ser aprendido em cada disciplina e ciclo de ensino. Procuravam, em cada área ou disciplina, integrar diversos pontos de referência, incluindo, em alguns casos, os programas de 1989, o currículo nacional de 2001 e até mesmo programas ou orientações curriculares mais recentes. Esse esforço visava explicitar esses referenciais, facilitando a compreensão e interpretação por parte dos docentes. No entanto, estas metas de aprendizagem não chegaram a ser homologadas.

Vários estudos analisaram o impacto do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico nas práticas e dinâmicas de trabalho dos professores de diferentes anos de escolaridade, bem como de diferentes áreas disciplinares.

No que diz respeito à implementação prática, Alonso et al. (2001) salientam que, apesar das intenções iniciais, houve uma progressiva reversão no modelo de inovação que norteou a RCEB, resultando no abandono de algumas das ideias centrais que a caracterizavam, como a avaliação contínua, o suporte formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências bem-sucedidas e a clarificação do Projeto Curricular Nacional.

³ No caso do 1.º ciclo não correspondeu a nenhuma alteração. Já em 2001 se previa que as áreas curriculares não disciplinares realizassem trabalho de articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação.

Os resultados do estudo conduzido por Martins et al. (2011), que se concentrou nos professores de Ciências Físicas e Naturais, com base em questionários e entrevistas, apontam para uma compreensão superficial dos conceitos fundamentais do discurso educativo. Indicam também que a implementação da Reorganização Curricular não se traduziu em mudanças substanciais nas práticas e dinâmicas de trabalho dos professores. Diante dessas constatações, as autoras argumentam a favor da necessidade de uma ação coordenada entre professores, instituições de formação e a administração central.

No mesmo campo disciplinar, destaca-se o Projeto Avaliação do Currículo das Ciências Físicas e Naturais do 3.º CEB (Galvão et al, 2017), que envolveu tanto professores quanto estudantes. Os resultados desse projeto revelam que a maioria dos alunos apresentava uma compreensão limitada de conceitos científicos, o que dificultava sua capacidade de questionar o mundo e tomar decisões informadas, evidenciando uma visão restrita da ciência. Além disso, as percepções dos alunos indicavam que as práticas dos professores não mudaram conforme o esperado. Os resultados sugerem que ideias novas, como o conceito de competência, foram apropriadas de maneira distinta do proposto originalmente no currículo. Nas cinco escolas analisadas, os professores interpretaram os novos documentos curriculares à luz de seus conceitos prévios, e os constrangimentos apontados por eles surgem como verdadeiras barreiras à mudança curricular.

No âmbito do 1.º CEB, é importante considerar os resultados recolhidos por Roldão (2004) a partir de um questionário aplicado a 16 professores cooperantes: i) 12 professores conheciam o Currículo Nacional, mas apenas dois associam esse conhecimento à elaboração de projetos curriculares; ii) 11 professores relatam mudanças na ação docentes, mas são vagas e abrangentes; iii) 11 associam competência à capacidade de aplicar conhecimentos em situações reais. Em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, nota-se uma aparente familiaridade com o discurso competencial, enquanto em Estudo do Meio as respostas são mais diversas. No entanto, ao analisar planificações, fichas de avaliação, registos de aulas observadas e documentos curriculares da escola, observa-se que as práticas e abordagens curriculares ainda se mantêm predominantemente conteúdinais. Preocupações como o cumprimento do manual, pressões familiares e foco nos conteúdos permanecem proeminentes na prática de sala de aula, indicando uma resistência à mudança mais profunda na organização do ensino e aprendizagem. Em resumo, a prática efetiva não reflete plenamente uma apropriação do conceito de competência por parte dos professores.

No mesmo sentido se pronuncia Leite (2005, p.25), afirmando que a “reorganização curricular, em algumas escolas, provocou (...) mais

efeitos ao nível da redação de documentos e do aumento de burocracia do que das práticas de desenvolvimento do currículo”.

Em síntese, a RCEB constituiu um marco nas orientações curriculares nacionais pela intenção de “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” e apoiar, “no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro). Estas novas práticas vieram a desenvolver-se através dos projetos curriculares de escola e de turma, que constituíam formas de adequação do currículo nacional aos contextos e situações específicas. No entanto, se em algumas escolas se desenvolveram dinâmicas e condições para uma efetiva gestão curricular pelos professores, noutras corresponderam apenas a uma “engenharia de horários” que não modificou conceções e práticas há muito instituídas (Fernandes, 2011). Segundo Pacheco e Sousa (2018, p.144), “a mudança paradigmática pretendida ao nível dos projetos” nunca “conseguiu impor-se na cultura organizacional e curricular da escola, pelo menos com os projetos curriculares de escola e de turma” e veio a ser totalmente anulada pelas medidas decretadas pelo governo seguinte. Estes autores criticam ainda a apresentação deste currículo como sendo flexível e construído pelos professores, considerando que a sua construção por competências tem subjacente uma visão instrumental do conhecimento marcadamente taylorista e, portanto, passível de escassa flexibilidade. Criticam ainda a separação entre os currículos do ensino básico e o do ensino secundário, que não contribuiu para a perspetiva curricular integradora que defende e a manutenção de uma forte matriz nacional na organização curricular.

Metas curriculares (2011-2012)

Devido a mudanças políticas (XIX governo, 2011-15), nestes anos houve uma clara rutura com a visão anterior de escola e a transição para uma abordagem que enfatizou os conhecimentos mensuráveis em detrimento de competências (Pacheco & Sousa, 2018). Essa transição foi oficializada pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro que revogou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que até então servia como documento orientador para as escolas. A revogação desse documento foi justificada pela alegação de que o mesmo “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Segundo esta perspetiva, “o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem

o seu lugar como membros instruídos da sociedade.” Essa abordagem, que privilegia a instrução e o conhecimento, contrasta com a ênfase anterior nas competências.

Em 2012, o Ministério aprovou novas alterações (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). No âmbito deste processo, a matriz curricular dos três ciclos de ensino básico foi alterada; dada a perceção de grande dispersão curricular, as áreas curriculares não disciplinares nos 2.º e 3.º CEB foram substituídas por Ofertas Complementares e Ofertas de Escola. Com o intuito de conferir maior autonomia às escolas, a imposição de organizar as aulas do 2.º e 3.º CEB em blocos de 45 minutos foi removida, proporcionando às escolas a capacidade de gerir o tempo remanescente das horas letivas obrigatórias em cada disciplina. Adicionalmente, no 2.º CEB, foi introduzido o período de Apoio ao Estudo, tornando-se obrigatório para os alunos indicados pelo Conselho de Turma (CT). Com este normativo é retomado o conceito mais restrito de currículo, equacionando-o como um conjunto articulado de objetivos e conteúdos que organizam o ensino e a avaliação dos alunos.

O Currículo Nacional do Ensino Básico foi substituído pelas Metas Curriculares nas áreas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação, Educação Visual e Educação Tecnológica, tendo sido elaborados posteriormente programas para Português e Matemática com destaque para o papel dos conteúdos específicos a serem aprendidos pelos alunos (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). O cronograma de implementação das Metas Curriculares variou entre ciclos e áreas disciplinares, priorizando o ensino básico, especialmente nas disciplinas de Português e Matemática. Apesar de, inicialmente, as Metas Curriculares terem sido concebidas como documentos progressivamente obrigatórios para os professores, elas não substituíram nem revogaram os programas existentes. Nesse período, alguns dos programas de 1989-90 mantiveram-se em vigor, enquanto outros sofreram ajustes parciais. Houve também mudanças de programas em diversas áreas disciplinares. Essas alterações diacrónicas afastaram-se da conceção unificadora de currículo, dificultando a articulação horizontal e vertical entre diferentes programas.

Nesta reorganização, as áreas curriculares não disciplinares de carácter integrador ficaram restritas ao 1.º CEB, mantendo-se apenas o apoio ao estudo no 2.º CEB para alunos sinalizados para tal.

Pacheco e Sousa (2018) fazem notar que, com as Metas Curriculares, o currículo português perdeu “a instrumentalidade das competências, mas acentuou a sua natureza mensurável”, uma vez que a meta curricular “é um standard de conteúdos apresentados na forma de listas extensas de objetivos, com a função de regular o ensino e a aprendizagem, sobrepondo-se ao programa” (p.140).

Roldão e Almeida (2018) assinalam que a reorganização curricular ocorrida entre 2011 e 2015 exacerbou a tendência, já notória inter-

nacionalmente desde o princípio do século XXI, para a “sobrevalorização, associada a uma tecnicização acentuada, no plano sociopolítico, de objetivos de competição tecnológico-científica pelo reforço das vertentes matemático-científicas, a par da língua materna e posteriormente da expansão do inglês como uma espécie de Esperanto pós-moderno” (p.123), decaindo a importância das Humanidades e Artes. Neste quadro, têm especial influência os dispositivos internacionais de regulação e avaliação internacional como o PISA e o TIMSS, revelando a tendência para uma política curricular baseada na *accountability* e numa abordagem curricular de performatividade, centrada em resultados de aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018; Pacheco, 2018).

O programa e metas curriculares de Matemática foram os mais contestados pelos professores, contestação que se prendia com a extensão do programa e metas, com a antecipação de conteúdos e com a inadequação de alguns conteúdos às faixas etárias (Canavarro et al., 2020).

No mesmo sentido se pronunciaram as associações profissionais de professores, criticando as metas quer pelo seu caráter demasiado extenso, prescritivo, rígido e fragmentado, quer pela dissociação em relação aos programas em vigor à época, quer ainda pelo desajuste em relação às capacidades que é necessário desenvolver nos alunos, sobretudo nos primeiros anos (cf. Associação de Professores de Português, Associação de Professores de Matemática, entre outras). Foi também apontada a subvalorização da Educação Artística, salientando a ausência de enquadramento conceptual e pedagógico nestas áreas curriculares (cf. Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica, entre outras). A maior parte dos estudos ou ensaios sobre as Metas Curriculares incidem sobre áreas disciplinares/disciplinas específicas ou mesmo sobre domínios particulares dentro dessas áreas (ex. Geografia, Educação Literária) e criticam a atomização de conteúdos, a ausência de uma hierarquia conceptual que favoreça a aprendizagem (Alexandre et al., 2014) e o grau de especificação que condiciona a atuação do professor (Costa, 2016).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade e Aprendizagens Essenciais (2017-2018)

Partindo de uma visão distinta sobre política educacional, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) deu início a uma série de reformulações e alterações curriculares, com vista à construção de um referencial comum ao sistema educativo não superior. Esse esforço recupera o conceito de competências da reorganização de 2001-02 e foi delineado em diferentes eixos.

Um dos eixos consistiu na definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Despacho n.º 64787/2017, de

26 de junho). Esse documento delineou os princípios, visão, valores e competências fundamentais que os alunos deveriam desenvolver ao concluir a escolaridade obrigatória, visando construir uma cultura humanística, científica e artística no país. O perfil foi concebido para orientar a organização e gestão curricular, influenciando a seleção de estratégias e metodologias nas práticas pedagógicas, com ênfase na transversalidade para o desenvolvimento de competências em todas as áreas. Procedeu-se, ainda, à definição da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), um documento que estabelece os princípios orientadores para a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português.

Um outro eixo correspondeu ao incremento da autonomia e da flexibilidade curricular. Inicialmente, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, teve lugar um projeto piloto para o ano escolar 2017-2018 intitulado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) ao qual 223 agrupamentos aderiram voluntariamente. A medida política que suportou este projeto foi posteriormente generalizada a todas as unidades escolares do país através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Essas medidas permitiram que as escolas tivessem até 25% de autonomia curricular para atender às suas necessidades específicas, fomentando a diferenciação pedagógica, o trabalho interdisciplinar e as metodologias de projeto, incluindo a criação de novas disciplinas. A intenção era facilitar a implementação de planos de inovação curricular e organizacional para melhorar a qualidade da aprendizagem e atender às diversas necessidades dos alunos. Este diploma é considerado uma nova janela de oportunidade para retomar o conceito de flexibilidade curricular proposto em 2001 (Freitas, 2019, p. 43). Passam, portanto, a estar previstos dois níveis principais de decisão em termos de currículo: o nível central, que define o currículo essencial, e o nível contextual, que dá às escolas a liberdade para adaptar e gerir o currículo conforme o seu contexto específico (Pacheco & Sousa, 2018). Essa dualidade, designada por binómio curricular por Roldão e Almeida (2018), implica a existência de um currículo nacional comum (*core curriculum*) e a autonomia das escolas para tomar decisões curriculares ajustadas à sua realidade.

A definição de Aprendizagens Essenciais (AE), isto é, de um conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem adquiridos por todos os alunos, em cada área disciplinar ou disciplina (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) correspondeu a um outro eixo das políticas curriculares. As AE definem o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar esses conhecimentos e o saber fazer a eles associados, concretizando-se em descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens e concorrem para as competências

finais da escolaridade expressas no PASEO. Procurava-se, assim, garantir a coerência global do currículo, “enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.7). Esse processo começou em 2016, através de uma parceria entre associações de professores, sociedades científicas e autores de programas e a Direção Geral da Educação. Houve ainda a colaboração de especialistas em currículo contratadas pelo Ministério da Educação e responsáveis pela criação de uma base de referência para a articulação das AE com o PASEO. Este trabalho resultou na produção de um *template* com as seguintes diretrizes para a redação das AE (Roldão et al., 2017): a) introdução com a definição do racional específico da disciplina; b) operacionalização das AE, incorporando elementos como i) a seleção, por ano/área, das aprendizagens essenciais da disciplina, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes; ii) tradução das dimensões do PASEO nas AE de cada disciplina/ano; c) explicitação de ações estratégicas de ensino adequadas aos descritores do PASEO e associadas ao desenvolvimento das operações necessárias para que o aluno adquira e se aproprie das AE.

A noção de aprendizagem essencial “refere-se necessariamente ao máximo de aprendizagens comuns a garantir a todos os alunos e não à ideia simplificadora de mínimos que empobreceriam o currículo” (Roldão & Almeida, 2018, p.98). Pretende-se, assim, corresponder às recomendações da OCDE (2017) relativas a um “emagrecimento do currículo” e a um equilíbrio entre o *core curriculum* e a autonomia curricular das escolas.

As AE para o ensino básico foram publicadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Inicialmente, a sua homologação não resultou na revogação dos programas das disciplinas. Contudo, o cenário mudou significativamente com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que determinou que as AE, em convergência com o PASEO e com a ENEC, passassem a constituir o referencial básico para as decisões relacionadas à flexibilização e gestão curricular, revogando todos os programas e metas curriculares. Essa mudança visava proporcionar uma efetiva apropriação do currículo por parte dos professores e alunos, eliminando documentos redigidos em épocas distintas com perspetivas curriculares diversas.

Recentemente, em resposta a uma análise aprofundada sobre o insucesso na disciplina de Matemática, expressa no Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro (posteriormente alterado pelo Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto), foi realizada uma reorganização curricular das AE desta disciplina para o Ensino Básico. O resultado desse processo foi a homologação das novas AE, conforme estabelecido pelo Despacho n.º 8209/2021, de 15 de dezembro.

Em contraste com a estratégia inicial para a elaboração das AE, que envolveu a participação ativa das associações de professores, a reorganização curricular das AE de Matemática para o Ensino Básico foi conduzida por um Grupo de Trabalho específico.

Portanto, as AE surgem como uma nova etapa no processo de descentralização curricular, concentrando-se no essencial a ser aprendido como estruturante do conhecimento nas diversas áreas do saber (Roldão, 2017) e deixando às escolas e aos professores a responsabilidade da operacionalização e contextualização.

A avaliação da implementação das AE em 2022 (Costa et al., 2022), desenvolvida antes da revogação dos restantes documentos curriculares, concluiu que a maioria dos professores inquiridos considera que estas se adaptam melhor às necessidades dos alunos em comparação com os documentos curriculares anteriores. Elas permitem uma maior flexibilidade na gestão do currículo, especialmente em processos de diferenciação pedagógica. No entanto, alguns docentes apontam dificuldades relacionadas com a linguagem usada na formulação das AE, o que reduz a sua utilização. A maioria dos professores também reconhece desafios na identificação do contributo de cada disciplina para atingir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos obrigatoriamente por todos os alunos e no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino, entre outras questões (Costa et al., 2022, p. 11).

Valente e Leite (no prelo) desenvolveram um estudo que teve como objetivo principal mapear o currículo, analisando a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações das Aprendizagens Essenciais (AE) no 1.º CEB. A análise comparativa revelou que, embora haja harmonização na estrutura e *design* dos documentos, existem diferenças na organização e extensão das AE, na lógica subjacente às ações estratégicas de ensino dos professores e na articulação entre as AE, as ações de ensino e os descritores do perfil do aluno. Essas disparidades podem explicar as fragilidades enfrentadas pelos professores nos processos de decisão e gestão curricular, sugerindo uma falta de entendimento comum entre as diversas equipas de autores das AE.

Esta conclusão é reforçada por um outro estudo que revelou disparidades na estrutura e formulação das AE no 1.º e 2.º CEB, bem como nos diferentes perfis e padrões de progressão da exigência cognitiva ao longo dos anos de escolaridade. Recorrendo à Revisão da Taxonomia de Bloom para analisar o nível de exigência cognitiva das AE de Português, Matemática e Estudo do Meio, o estudo mostrou não apenas diferenças na estrutura e formulação destas áreas disciplinares, mas também um maior grau de exigência cognitiva global e um maior equilíbrio nos diferentes níveis operatórios nas AE de Matemática,

enquanto as AE de Estudo do Meio tendem a ficar-se em capacidades de evocação e análise e as de Português dão ênfase à evocação e aplicação (Leite & Valente, 2024).

3. Percurso das reorganizações curriculares no 1.º CEB (1989-2018)

Organizado e tutelado pelo estado desde o século XVIII, o ensino primário surgiu na confluência da necessidade de transmitir as bases culturais e ideológicas para o exercício da cidadania com a necessidade de assegurar a alfabetização exigida pela organização produtiva (Pires, 2014). Teve, desde então, um caráter dual: por um lado, declaradamente instrumental (aprender a ler, escrever e calcular) e, por outro, marcadamente ideológico (de acordo com as ideias e políticas de cada época). Ao longo do tempo foi expandindo finalidades, conteúdos e métodos, mas nunca perdeu estas duas características (Leite, 2018). Neste sentido, o estudo das mudanças no currículo do 1.º CEB, para além de fornecer informação sobre a evolução das perspetivas educativas, permite também conhecer a evolução da cultura e da organização sociopolítica de uma dada sociedade, uma vez que é “no campo do currículo que se jogam quase todas as variáveis educativas de uma época” (Roldão, 2017, p.23).

Após o 25 de Abril de 1974 e ainda antes da publicação da LBSE (1986), os programas do 1.º CEB foram revistos em 1975, 1978 e 1980. Falta aos programas para o ensino primário publicados nessa altura uma visão efetivamente curricular, surgindo isoladamente em relação a outros níveis de ensino e eles próprios fragmentados internamente, como o uso do termo “programas”, no plural, indicia (1975 e 1980). Eles são, no entanto, reveladores da evolução do pensamento nacional sobre o 1.º ciclo e do desenvolvimento dos conhecimentos e práticas curriculares no país durante esse período e explicam, pelo menos em parte, algumas das decisões tomadas posteriormente no Programa para o 1.º ciclo, publicado em 1990, no âmbito da Reforma Educativa.

Elaborados em tempo recorde, os Programas do Ensino Primário de 1975 apresentavam, em nota explicativa, a justificação da necessidade de um novo programa que servisse uma sociedade democrática, apesar da “carência de quadros nos sectores da Psicologia e da Pedagogia e a inexistência de estudos e de trabalhos preparatórios” (MEC, 1975, p.7). Estes programas agruparam as 4 classes então vigentes no ensino primário em “fases de aprendizagem”, com a duração de 2 anos cada uma, opção fundamentada no desenvolvimento psicológico da criança e na maior possibilidade de individualizar a ação educa-

tiva. É de salientar que estes programas incluíam um desdobrável que explanava a evolução da criança nos vários níveis de desenvolvimento, desde o nascimento à pré-adolescência.

O Programa do Ensino Primário de 1978 resulta, segundo os autores, de estudos de articulação vertical sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aquisições mais recentes no âmbito da teoria curricular e de um inquérito realizado em 1977-1978 aos professores deste nível de ensino. Na introdução explicita-se que “se recusou um modelo que marcasse a génese e os percursos de aprendizagem para cada unidade temática”, não podendo a ordenação ser entendida como hierarquização, porque “essa será a tarefa operacional dos professores e alunos” (MEC, 1978, p.6).

Os Programas do Ensino Primário de 1980 explicitam, na introdução, que o programa de 1978 se encontra suspenso devido ao reconhecimento da “impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa, uma vez que não estão reunidas as condições para que o mesmo tivesse possibilidade de atingir os seus propósitos” (MEC, 1980, p.3), não especificando quais seriam essas condições. Estes programas reestruturam a área de Meio Físico e Social, definem objetivos por ano de escolaridade e por fases, propõem o tratamento de alguns temas específicos em Língua Portuguesa e Matemática e explicitam os objetivos em função dos conteúdos. Incluíam ainda 3 desdobráveis que visibilizavam a evolução da abordagem dos diferentes temas de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico-social ao longo dos quatro anos, revelando uma atenção especial à articulação curricular vertical neste nível de ensino.

A comparação dos programas dos anos pré-LBSE mostra a consistência na designação das áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social e Educação Física, enquanto o mesmo não sucede relativamente à Educação Artística. Por sua vez, os elementos curriculares vão sofrendo várias modificações que correspondem, de certo modo, à entrada progressiva das Ciências da Educação no espaço científico-normativo português. Assim, o programa de 1975 constitui-se sobretudo como uma enunciação de sugestões de atividades organizadas a partir daquilo que hoje designaríamos por conteúdos. Já o programa de 1978 define objetivos gerais e específicos organizados por unidades temáticas, não apresenta sugestões de atividades e inclui aquilo a que chama “comportamentos científicos”, os quais configuram ações e operações cognitivas na linha das taxonomias. O programa de 1980, por sua vez, inclui objetivos de desenvolvimento pessoal e social, que designa por “objetivos visando o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos” e atividades iniciais visando “a adaptação da criança à escola”, “uma propedêutica geral” e a possibilidade de “observação global da criança a fim de detetar

possíveis deficiências e prevenir inaptações” (MEC, 1980, p.13). Este documento recupera a definição de sugestões de atividades presente no programa de 1975 e cuja ausência no programa de 1978 parece ter sido particularmente sentida pelos docentes.

O Programa do 1.º CEB decorrente da Reforma Educativa de 1989-1990 apoia-se já na LBSE (1986) e integra-se na reforma curricular para todos os níveis de ensino. Na sua introdução, é notória a preocupação com o sucesso escolar de todos os alunos, propondo-se “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” e uma avaliação contínua que não estigmatize prematuramente os alunos (ME, 1990, p.5). Salienta-se ainda que o alargamento da rede pré-escolar implica modificações no 1.º CEB, nomeadamente na iniciação à escrita e ao cálculo. É de notar que este último aspeto foi retirado nas sucessivas reedições do programa, eventualmente devido a uma melhor concretização das finalidades deste nível educativo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, entretanto publicadas (ME, 1997).

Para além dos objetivos gerais do Ensino Básico consagrados na LBSE (1986), o programa na sua edição de 1990 especifica como objetivos específicos para o 1.º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e de cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (1990, p.10), definição que se podia aplicar aos programas pré-LBSE e também às reorganizações curriculares pós-1990, uma vez que exprime de forma concisa e precisa as finalidades deste nível de ensino. Nas edições posteriores deste documento, porém, esta definição foi substituída por formulações mais consentâneas com os documentos exarados nas reorganizações curriculares subsequentes.

Em todo o caso, é relevante assinalar que nessas sucessivas reedições o que muda é o título (Organização Curricular e Programas), os textos introdutórios gerais e as sugestões bibliográficas, mantendo-se o articulado relativo a cada área disciplinar. Em cada uma delas surgem princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Os blocos encontram-se organizados em unidades temáticas em relação às quais se definem objetivos específicos.

Os programas de algumas das áreas disciplinares (Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-motora) mantiveram-se em vigor desde 1990 a 2021, coexistindo ora com o Currículo Nacional de 2001, ora com as Metas Curriculares de 2012. É ainda de salientar a preocupação subjacente a este currículo com a valorização das Expressões Artísticas e Físico-motoras, que aparece de forma explícita no texto introdutório desta área e de forma implícita na própria ordenação do documento, que coloca estas áreas em primeiro lugar.

O Currículo Nacional de 2001 apresenta introdutoriamente princípios orientadores, competências gerais e ações a desenvolver por cada professor. Em seguida surgem as competências específicas de cada uma das áreas disciplinares, para as quais existe um formato uniforme (introdução, competências gerais da área disciplinar, competências específicas por domínios e ciclos, tipo de experiências de aprendizagem). No entanto, é visível uma margem de liberdade nesta organização, decorrente da especificidade de cada área disciplinar.

Notoriamente, o que se pretendia não era formular programas específicos, mas construir um quadro curricular coerente para o ensino básico, definido por competências e garantindo a sequencialidade destas ao longo da escolaridade com vista a alcançar as competências gerais definidas para o final da educação básica. Na nota de apresentação afirma-se que o Currículo Nacional enquadra os programas em vigor, mas constitui também um guia para a reformulação desses programas. No que se refere ao 1.º CEB, essa reformulação foi realizada apenas em relação a Matemática (2007) e Língua Portuguesa (2009).

O Programa de Língua Portuguesa (ME, 2009) procura uma sequencialidade entre ciclos do ensino básico, com enquadramento, fundamentação e opções programáticas comuns aos 3 ciclos. Para o 1.º CEB, apresenta um enquadramento geral das características deste nível de ensino e os resultados esperados para o 1.º e 2.º ano e para o 3.º e 4.º, retomando, sem a nomenclatura, a ideia de fases. Para cada um desses resultados formulam-se descritores de desempenho e conteúdos. Numa coluna designada por “notas” surgem exemplos de atividades e apresentam-se ainda orientações para a constituição de um corpus textual.

Por sua vez, o Programa de Matemática (ME, 2007) começa por definir as grandes finalidades e objetivos gerais do ensino desta disciplina, os temas matemáticos e capacidades transversais, orientações metodológicas, processos de gestão curricular e processos de avaliação. Especificamente para o 1.º CEB, define-se o propósito geral, objetivos de aprendizagem e indicações metodológicas. Tal como no programa de LP, a organização é em 2 fases (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos), estruturando-se em tópicos, objetivos específicos e notas, nas quais se propõem estratégias e recursos.

Outras alterações ocorreram neste período com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB, visando enriquecer o percurso educativo dos alunos e, em simultâneo, responder às necessidades das famílias, facilitando a possibilidade de mais tempo de permanência dos alunos na escola, a chamada “Escola a Tempo Inteiro” (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro). Uma das inovações foi a inclusão obrigatória da aprendizagem de Inglês nas AEC para os alunos do 3.º e 4.º anos.

No que concerne ao 1.º CEB, as Metas Curriculares (MEC, 2012) foram elaboradas apenas para as áreas disciplinares de Português e de Matemática e surgem enquadradas na Reorganização da Estrutura Curricular, não constituindo um corpo curricular completo e coerente.

No Programa e Metas Curriculares de Português no EB (MEC, 2013) definem-se objetivos gerais da disciplina e depois apresenta-se a caracterização e os conteúdos para cada um dos ciclos de ensino, organizados em grandes domínios. Cada conteúdo remete para metas específicas, as quais são expressas através de objetivos específicos e descritores de desempenho. A metodologia é abordada de forma genérica e quanto à avaliação, esta é remetida para os diplomas legais em vigor.

O Programa e Metas Curriculares de Matemática (MEC, 2015) inicia com uma introdução, descreve as finalidades do ensino desta disciplina, enuncia os objetivos para cada ciclo, expressos em desempenhos dos alunos e apresenta ainda o elenco dos conteúdos, por ano de escolaridade. Explicita-se posteriormente três níveis de desempenho dos descritores constantes nas metas, afirmando-se que os descritores de nível mais avançado “não são exigíveis a todos os alunos” (p.27). É ainda feita a associação entre os conteúdos e os descritores que constam nas metas.

Assim, em 2017, no 1.º CEB coexistiam com as Metas Curriculares, e programas de 2015 (Português), 2013 (Matemática) e 1990 (Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras). Num ciclo que se caracteriza pela monodocência, a existência de programas com mais de 20 anos de diferença entre eles e com orientações nem sempre convergentes prenuncia dificuldade em realizar processos de articulação.

Em 2012, no 1.º CEB, a carga horária semanal mínima prevista era de 25 horas, das quais 7 para Português e 7 para Matemática. A atribuição, no espaço da monodocência, de horas específicas de trabalho letivo para as disciplinas consideradas o “núcleo do currículo”, como Português, Matemática e Estudo do Meio, resultou numa redução considerável na abordagem de outras áreas, como as Expressões Artísticas e Físico-motoras e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania), uma vez que as primeiras ocupavam 80% do tempo letivo semanal. No desenvolvimento do seu projeto educativo, as escolas do 1.º CEB deviam ainda proporcionar aos alunos Atividades de Enriquecimento do Currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incluindo a possível iniciação de uma língua estrangeira.

Dois anos depois, o desenho curricular do 1.º CEB conheceu nova alteração no sentido de reforçar o currículo e permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar

em cada disciplina. Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido no 1.º CEB, com caráter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Com a introdução de pelo menos 2 horas de Inglês, o tempo semanal a cumprir no 3.º e 4.º anos passou a situar-se entre as 24,5 e as 27 horas, uma vez que todas as outras disciplinas mantiveram o número de horas anteriormente prescrito. Nas alterações de 2013 e 2014 a Área de Projeto e a Educação para a Cidadania deixam de estar contempladas na matriz.

Roldão e Almeida (2018) consideram que, de 1989 a 2014, há a assinalar 3 mudanças fundamentais no currículo do 1.º CEB: a desvalorização das Expressões, a valorização das áreas de Português e Matemática e a introdução do Inglês, inicialmente em regime facultativo e posteriormente obrigatório. É possível verificar ainda que áreas de caráter integrador (Área-Escola, Área de Projeto), iniciadas em 1989, desaparecem em 2013.

Como vimos antes, a reorganização curricular de 2017-18 inclui as competências gerais definidas no PASEO (2017) e as AE (2018), organizadas por disciplina e, dentro destas, por ano. No caso do 1.º CEB, excetua-se a Educação Artística e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que são definidas para todo o ciclo de escolaridade. Não existe uma introdução geral às AE do 1.º CEB. Para cada ano formulam-se AE constituídas por conhecimentos, capacidades e atitudes e organizadas por domínios, apresentam-se ações estratégicas, relacionadas com AE específicas ou com um conjunto de AE, conforme as áreas disciplinares, e faz-se a associação com os descritores do PASEO para os quais contribuem. As AE de Educação Física (EF) têm uma configuração diferente, uma vez que esta área disciplinar optou pela elaboração de uma introdução geral em que explica a estrutura da EF ao longo de toda a escolaridade obrigatória e as AE remetem para o antigo programa, que surge em anexo.

A matriz curricular para este ciclo de ensino mantém a duração semanal de 2013 nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, mas explicita que se trata de uma carga horária de referência, revertendo a obrigatoriedade do tempo mínimo que constava na matriz anterior. Para a Educação Artística e a Educação Física são previstas 5h semanais. O Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar de Escola desenvolvem-se em 3h/semana nos 1.º e 2.º anos, duração que é reduzida para 1h nos 3.º e 4.º anos, devido à introdução da disciplina de Inglês. Cidadania e Desenvolvimento e TIC surgem como áreas curriculares transversais.

Uma constatação interessante é a estabilidade e permanência dos mesmos conteúdos do 1.º CEB nos documentos curriculares destes 4 períodos. Com efeito, se compararmos os blocos temáticos/domínios de cada área disciplinar, é possível verificar a escassa introdução de

novos blocos temáticos/domínios (Organização e tratamento de dados em Matemática, a partir de 2001; Educação Literária, em Português, a partir de 2012); algumas alterações de designação (por exemplo: funcionamento da Língua/conhecimento explícito da língua/gramática), correspondendo a diferentes perspetivas científicas e didáticas; e a reorganização dos mesmos conteúdos ou conteúdos semelhantes em blocos temáticos/domínios com designações diferentes, por exemplo, em Estudo do Meio ou Expressões. Assim, parece possível concluir que, independentemente da diferença de enfoques entre currículos por objetivos/currículos por competências, da mudança nas estratégias e da atualização de recursos, a seleção dos conteúdos que se consideram relevantes para este nível de ensino mantem-se relativamente estável. Como refere Pires (2014, p.121), os conteúdos do ensino elementar foram-se consolidando ao longo do tempo, convergindo para “um figurino social e universalmente reconhecível e identificável”. Esta constatação está associada ao facto de as finalidades últimas deste nível de ensino se manterem inalteradas na sua essência, apesar das modificações no modo como são formuladas. Na formulação da UNESCO em 2012, o ensino primário é “tipicamente planeado para desenvolver nos alunos as capacidades fundamentais em leitura, escrita e matemática, estabelecer alicerces sólidos para a aprendizagem e compreensão das áreas nucleares do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e social, preparando para a educação secundária” (p.30). Pode mesmo dizer-se que a persistência das finalidades e dos conteúdos do 1.º CEB ao longo dos tempos constitui uma das marcas distintivas da identidade e da especificidade deste nível de ensino (Leite, 2018).

Se compararmos os elementos curriculares usados para elaborar o currículo e os programas do 1.º CEB nestes 4 momentos, parece possível afirmar que todos eles se inscrevem numa perspetiva técnica (Pacheco, 1996, com base em Kemmis, 1988), mas tendo subjacentes diferentes conceções curriculares, por vezes conflitantes num mesmo currículo. Assim, em 1989-1990 há uma nítida centração nos objetivos e conteúdos no que diz respeito às áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, enquanto as áreas de Expressões se focam sobretudo na proposta de experiências de aprendizagem. O currículo de 2000-2001 enfatiza as competências essenciais mas, como estas tendem a orientar sobretudo a ação dos alunos e nem sempre são suficientes para organizar o ensino (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010), há uma clara valorização das experiências de aprendizagem. Já os programas de LP e Matemática elaborados neste período parecem oscilar entre a definição detalhada dos resultados pretendidos e o enfoque nas opções metodológicas e processos de gestão do ensino. Por sua vez, os documentos de 2011-2012 revelam propensão

para a definição dos resultados esperados e uma óbvia desvalorização dos processos de ensino e experiências de aprendizagem a desenvolver. Quanto à reorganização curricular de 2017-2018, esta procura suprir as limitações antes apontadas ao currículo por competências de 2001-2002, definindo-as de modo mais específico e detalhado e, em simultâneo valorizar as ações estratégicas de ensino para a criação de experiências de aprendizagem.

Neste sentido, parece possível concluir que as mudanças curriculares do 1.º CEB, nas últimas décadas, têm oscilado entre modelos que valorizam o produto ou o processo conforme a especificidade das áreas curriculares (1989-1990), modelos que valorizam o processo de aprendizagem (2000-2001), modelos que valorizam o produto (2011-2012) e modelos que procuram harmonizar produto e processo (2017-2018).

4. Tendências e dilemas das alterações curriculares

Recuando no tempo, Nóvoa (2005, p.35) considera três grandes ciclos de reformas educativas nos últimos 150 anos em Portugal: o ciclo do “optimismo reformador”, nos anos de 1860-70, tempo de crenças na possibilidade de regeneração social através da escola; “o ciclo do pragmatismo conservador”, durante o Estado Novo, em que se verifica um nivelamento por baixo da oferta educativa, pretendendo conter a mobilidade social; e um ciclo de “modernização tecnocrática”, de 1960 até à atualidade, caracterizado por uma dinâmica de democratização e investimento em recursos humanos, considerados essenciais para o desenvolvimento económico. O autor assinala que, apesar das diferenças entre estes três ciclos, há aspetos que se mantêm: a ilusão de que é possível mudar a escola através de processos essencialmente legislativos e planeados de cima para baixo; a desatenção às práticas pedagógicas e às realidades concretas; e a incapacidade de ultrapassar a lógica burocrática. Por isso, designa estes três grandes ciclos históricos como “reformas sem inovação” (Nóvoa, 2005).

A breve análise das mudanças curriculares apresentadas nos pontos anteriores mostra que não saímos ainda desse último ciclo e que os aspetos que o autor considera recorrentes são marcas que continuamos a encontrar nas reorganizações educativas das últimas décadas.

Equacionando as alterações curriculares mais recentes, é possível discernir algumas tendências, para além daquelas apontadas por Nóvoa (2005):

- transitoriedade das alterações curriculares, associadas a ciclos de mudança do governo;
- defesa retórica da flexibilidade e autonomia curricular no quadro de uma estrutura rígida e controlada pelos exames;

- alternância de currículos por objetivos, por metas e por competências num processo que surge aos professores como anacrónico e sem verdadeiro impacto na prática pedagógica;
- relação hierárquica entre disciplinas curriculares, conferindo estatuto especial a Português e a Matemática e desvalorização das áreas de atividades integradoras.

Roldão (2017) sugere que estas reorganizações frequentemente refletem uma abordagem fragmentada e desarticulada, influenciada por pressões políticas e ideológicas, em vez de uma análise cuidadosa das necessidades e desafios reais enfrentados pelas escolas e pelos alunos. Na mesma linha, Serra e Galvão (2015) destacam que as decisões relacionadas com o currículo são influenciadas por ideologias e relações de poder, já que as reorganizações curriculares estão frequentemente ligadas às mudanças de equipas governamentais em Portugal. Também Alonso (2013) assinala que as constantes alterações das políticas educativas não permitem a continuidade e avaliação das medidas e projetos entretanto iniciados.

Por sua vez, Pacheco e Sousa (2018, p.132), afirmam que as mudanças curriculares pós-LBSE “situam-se mais na factualidade e conjunturas políticas que propriamente numa decisão estrutural da educação e formação”, sendo fortemente marcadas pela governação a curto prazo e pela tendência para reverter as decisões dos governos anteriores, “quase em processo de reforma e contrarreforma”.

Em consequência, a história recente do currículo em Portugal fica marcada quer pela falta de consenso entre os dois principais partidos políticos no que respeita às questões curriculares, quer pelo curto espaço de tempo para implementação das mudanças no currículo e ainda pela ausência de avaliação dessas alterações. Assim, as políticas curriculares nacionais ficam indelevelmente marcadas pelo seu carácter transitório, o que tem efeitos evidentes nas escolas e no trabalho dos professores e dos alunos. E embora os estudos internacionais sobre comparação de currículos mostrem que esta situação ocorre também noutros países (O'Donnell et al., 2010), são unânimes, porém, em defender que as alterações curriculares não devem ocorrer sem justa causa, como a mudança no conteúdo do conhecimento em áreas-chave, a sobrecarga curricular ou a acumulação de problemas, durando cada uma, em média, 10 anos (Oates, 2017).

A breve perspetiva histórica presente neste capítulo realça também uma das principais complexidades dos sistemas educativos tradicionalmente centralizados, como é o caso do sistema português: a tentativa de promover processos de descentralização curricular sem comprometer integralmente a tradição centralizadora. Embora tenham sido concedidas às escolas algumas margens de autonomia na gestão

das horas letivas e não letivas, o papel centralizador dos sucessivos governos na definição do currículo permanece inalterado, apesar de, nos documentos que aprovam qualquer uma destas alterações, se fazer referência à autonomia curricular das escolas. Pacheco e Sousa (2018, p.170) resumem esta questão do modo seguinte:

A análise da realidade curricular da escola portuguesa nos ensinos básico e secundário (...) revela que as políticas curriculares têm sido dúbias na promoção da autonomia curricular da escola, mesmo que os normativos sejam exuberantes na ideia de que a escola é descentralizada, dispondo de autonomia para flexibilizar e contextualizar o currículo.

Por outro lado, a tradição centralizadora, que associa o currículo a um programa único nacional, foi internalizada pelos professores desde o período em que foram alunos, o que dificulta a sua capacidade de agir como decisores curriculares e gestores do currículo. Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais (AE) poderão constituir um passo no sentido da descentralização curricular, concentrando-se nos conhecimentos fundamentais a serem adquiridos como base do saber em diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, se os professores assumirem verdadeiramente a sua função curricular, tomando decisões que contextualizem o currículo de acordo com as suas realidades específicas. Os capítulos seguintes pretendem constituir uma contribuição para esse processo.

Os documentos emanados em cada um dos períodos anteriormente apresentados comportam diferentes noções de currículo ou, pelo menos, dão à noção de currículo amplitudes diferentes. Os documentos da Reforma de 1989-1990, não incluem a definição do conceito, mas o termo “curricular” é amplamente utilizado, por referência à reestruturação prescrita, às suas componentes e aos planos curriculares (Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto); em 2001, o conceito surge definido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro); em 2012, define-se como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho); e em 2017 como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»” (Despacho n.º 590/2017, de 5 de julho).

O elenco de definições atrás reunido permite perceber que: (i) a noção de currículo é introduzida nos documentos legislativos em 1989, ainda que nestes não surja a sua definição explícita; (ii) o conceito de currículo de 2017 retoma o de 2001, acrescentando-lhe a definição de um perfil de saída enquadrador e orientador do desenvolvimento curricular; (iii) o conceito de currículo de 2012 é mais restrito que o de 2001 e o de 2017, incidindo apenas em objetivos e conteúdos e assinalando a importância destes na avaliação de desempenho dos alunos.

Para além de diferentes graus de abrangência da noção de currículo, estas definições e o conteúdo das prescrições curriculares denunciam também uma dicotomia entre objetivos versus competências (Serra & Galvão, 2015, p. 256) e entre competências versus metas curriculares (Pacheco & Sousa, 2018). Se bem que estes conceitos reflitam perspetivas que se vão sucedendo nas áreas da teoria curricular e da pedagogia e tendências atuais das recomendações internacionais (Opertti, Kang & Magni, 2018), não parecem ser suficientemente trabalhados nas escolas para que os professores distingam os seus fundamentos conceptuais, assistindo-se por vezes a uma adoção da terminologia que apenas funciona ao nível do discurso. A sobreposição destes termos sem apreensão dos conceitos que os legitimam conduz a um esbatimento da sua relevância no planeamento curricular e a uma sobrevalorização dos manuais como principal recurso didático (Roldão, 2017; Pacheco & Sousa, 2018), como veremos no 3.º capítulo.

Com efeito, as reorganizações curriculares planeadas num processo *top-down* requerem medidas eficazes de apoio à implementação, como formação de professores adequada, recursos suficientes e tempo para adaptação, o que nem sempre tem acontecido. Estes aspetos podem justificar as dificuldades na aplicação prática das mudanças propostas e na falta de consistência na sua execução. Comparando os currículos de diferentes países, Opertti, Kang e Magni (2018) concluem que o que é diferente no quadro curricular finlandês é que este inclui aspetos relacionados com o funcionamento e organização da escola, os apoios à aprendizagem e o trabalho quotidiano dos professores.

A redução ou mesmo desaparecimento das áreas curriculares integradoras nas sucessivas alterações curriculares advém não apenas de decisões da tutela relativamente ao currículo prescrito ou formal, mas também do modo como estas áreas (não) têm sido assimiladas pela organização escolar e pelos próprios professores, convertendo-as “em espaços curriculares do tipo disciplinar, esbatendo a integração pela atribuição frequente da sua docência a um só professor” (Roldão & Almeida, 2018, p.124). Pelo contrário, a complementaridade das perspetivas disciplinares e interdisciplinares deveria assegurar a transferibilidade das aprendizagens e a compreensão das conexões entre elas, sem diluir a identidade de cada uma das disciplinas nem tão pouco

incentivar a hegemonia de algumas (Leite & Relvas, 2022).

Em síntese, ao longo das últimas décadas, o sistema educativo português tem sido marcado por uma sucessão de reorganizações curriculares, implementadas sem uma avaliação adequada do seu impacto e sem uma visão coerente e sustentada a longo prazo. Uma abordagem mais reflexiva e participativa na definição e implementação de políticas curriculares, que envolva os diferentes atores educacionais, como professores, alunos, pais e especialistas em educação num processo colaborativo e informado pode ajudar a garantir que as reformas curriculares sejam mais relevantes, eficazes e sustentáveis no contexto português. De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação (UNESCO, 2022, p.147):

Os currículos precisam ser concebidos em relação a dois processos vitais que sustentam a educação: a aquisição de conhecimento como parte do património comum da humanidade e a criação coletiva de novos conhecimentos e novos futuros possíveis. Ao olhar para 2050, precisamos ir além das visões tradicionais de currículos como simplesmente uma grade de disciplinas escolares e, em vez disso, reimaginá-las por meio de perspectivas interdisciplinares e interculturais que permitam aos estudantes aprender e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade.

Referências Bibliográficas

Alexandre, F., Ferreira, M., & Miranda, B. (2014). *Metas curriculares do 3.º ciclo do ensino básico de geografia: que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?* Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra.

Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 145-174). CNE.

Alonso, L. (2013). Inovação Curricular: Transformar o Currículo, melhorar a Escola. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um Currículo Relevante*. Almedina.

Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projeto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Universidade do Minho. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico. <http://hdl.handle.net/1822/20821>

Anderson, L. & Krathwhol, D. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessment: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman

Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular atual, para

além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia das Escolas. Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Edições ASA.

Canavarro, A. P., Albuquerque, C., Mestre, C., Martins, H., Silva, J. C., Almiro, J., Santos, L., Gabriel, L., Seabra, S., & Correia, P. (2020). *Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática*. Relatório do Grupo de Trabalho da Matemática.

CNE (1994). *Relatório Sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário: 1989-1992*. Conselho Nacional de Educação.

Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>

Costa, P. (2016). Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances* 26 (3), 17-33.

Fernandes, P. (2005) Da Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. In C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI (pp. 51-74). Porto Editora.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto Editora.

Freitas, C.V. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, I. Viana, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.

Galvão, C., Freire, S., Faria, C., Baptista, M., & Reis, P. (2017). *Avaliação do currículo das ciências físicas e naturais: percursos e interpretações*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Gimeno, J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. ArtMed.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e Competências*. ArtMed.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI (pp. 15-32). Porto Editora.

Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico. In F. Veiga, (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje* (pp. 415-448). Climepsi.

Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. Dias, & C. Loureiro (Coord.), *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). ESELx/IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/15446>

Leite, T., & Valente, B. (2024) A exigência cognitiva do currículo dos

primeiros anos de escolaridade em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 29-47.

Lima, M. (1994). Parecer para o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular Sobre o “Processo de Reforma Curricular do Ensino Básico” in *Documentos, Pareceres e Estudos sobre a Organização e o Desenvolvimento Curricular 1990-1992*.

Martins, I., Abelha, M., Costa, N., & Roldão, M. (2011). Impacto do currículo português das ciências físicas e naturais nas práticas docentes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(4), 771–788.

Ministério da Educação e Cultura (1975). *Programas do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico

Ministério da Educação e Cultura (1978). *Programa do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico.

Ministério da Educação e Cultura (1980). *Programas do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico

Ministério da Educação (1990). *Ensino Básico. Programa do 1º Ciclo*. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Nóvoa, A. (1992). Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a Formação dos Professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz (Eds.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-69). Educa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. ASA.

O'Donnell, S., Sargent, C., Byrne, A., & White, E. (2010). *Thematic Probe Curriculum review in the INCA countries*. National Foundation for Educational Research (NFER).

Oates, T. (Group Director) (2017). *Using international insights to mana-*

ge complexity. https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/Cambridge%20Approach_Improving%20Education_education%203_April%202022_FINAL.pdf

Opertti, R., Kang, H, & Magni, G. (2018). *Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru*. UNESCO/IBE

Pacheco, J. A. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor*. Relatório de Investigação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Pacheco, J. A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de Currículo* (pp. 57-88). Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas Curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.

Pires, E. L. (2014). Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*, (pp. 119-143). Livraria Almedina.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Flexível do Currículo. Fundamentos e Práticas*. DEB/ME.

Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 177-199). CNE.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de Currículos*. Ed. Cosmos.

Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Almedina.

Roldão, M. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo: professores, discurso e escola. *EducA*, 1, 57–72.

Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23–54). De Facto Editores.

Roldão, M. C. (2021). Curricular policies and flexibility – anathemas and beliefs. *Revista Estudos Do Século XX*, 21, 97–114. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Conhecimento e Currículo. Como se seleciona o conhecimento relevante? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M- T. Estrela (Org.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto Editora

Roldão, M.C. Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*.

Serra, P. & Galvão, C. (2015). Evolução do currículo de ciências em Portugal: será Bloom incontornável? *Revista Interações*, 11(39), 255-271.

UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED, 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. UNESCO e Fundação SM.

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB. *Revista de Pedagogia* (no prelo).

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 286/1989 de 29 de agosto

Portaria 782/90, de 1 de setembro

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 64787/2017, de 26 de junho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho

Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho

Despacho n.º 8209/2021, de 15 de dezembro